

UM PASSEIO DIÁFANO PELAS LINHAS DO CONTO “PASSEIO NOTURNO – PARTE 1”, DE RUBEM FONSECA: A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA¹

*A DIAPHANOUS RIDE IN THE LINES OF THE TALE “PASSEIO NOTURNO – PARTE 1”, BY
RUBEM FONSECA: THE LITERARY READING IN THE SCHOOL*

Guilherme Primo de **MENDONÇA²**

Resumo: Este artigo propõe procedimentos de leitura voltados para o conto “Passeio Noturno – Parte 1” de Rubem Fonseca, a ser utilizado, fundamentalmente, na educação básica. Assentado em discussões acerca do ensino-aprendizagem sob a perspectiva dialógico-colaborativa, toma-se como objetivo, pela exposição de uma sequência didática, apresentar aos professores uma possibilidade de flexibilização no trabalho com o LDP em sala de aula, considerando a leitura literária — no caso, o gênero conto. Reúnem-se, como fundamentação teórica, autores que se aproximam quando tratam dos elementos envolvidos em sala de aula: professor, estudante e livro didático, assim como os que abordam de metodologias para as práticas de escrita e leitura, como: sequência didática, multiletramentos.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Conto literário. Sequência didática.

Abstract: This article proposes proceedings of reading for the tale “Passeio Noturno – Parte 1” by Rubem Fonseca, to be use, principally, at basic education. Assets in discussion about the teaching-learning from the perspective dialogic-collaborative, takes as objective, by exposition of a didactic sequence, to present at teachers a possibility of flexibilization at work with the LDP in classroom, considering the literary reading — in this case, the tale literary. Rejoins, as theory basis, authors that approach when deals of the elements involved in classroom: teacher, student and textbook, thus like those that considerer the methodologies of practices of written and reading, as: didactic sequence, multiliteracies.

Keywords: Didactic sequence. Teaching-learning. Tale literary.

Considerações iniciais

Acaloradas discussões em torno do ensino-aprendizagem da leitura literária na educação básica podem ser observadas desde os menores colégios até as mais prestigiadas universidades do Brasil e do mundo. Destacando alguns casos no Brasil, temos as ferramentas didático-pedagógicas mais utilizadas — livros didáticos de língua portuguesa — recheadas de unidades direcionadas ao tratamento dos gêneros textuais/discursivos. Além desses materiais, encontramos ainda coleções

¹ Cabe deixar claro, devido ao objetivo que se pretende alcançar, que as linhas abaixo não expõem um relato de atividade em sala de aula, mas somente a exposição de uma sequência didática a ser utilizada nesse ambiente.

² Mestrando do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Endereço eletrônico: guiprimo@hotmail.com.

divididas em: um livro voltado à gramática e ao texto; outro ao ensino da literatura; e um aos exercícios de revisão (gramatical, ou literária).

A crítica que se incide a coleções que fragmentam os conteúdos, se dá pelo tratamento discriminatório à literatura em relação à sobrevalorização da análise linguística³ e que considera aquela como um texto no qual não são abrangidos os diversos gêneros existentes. A fim de exemplificar tal crítica, bastaria uma análise da crônica de Caio Fernando Abreu (1993) “Se um brasileiro num dia de dezembro...” para percebermos o seu caráter instrutivo⁴; enquanto que no conto de Rubem Fonseca “Intestino Grosso”, do livro *Feliz Ano Novo* (1999) observa-se o roteiro de uma entrevista escrita.

Retomando a composição das obras didáticas, os aspectos que determinam a produção dos LDP — livros didáticos de língua portuguesa — corroboram, ainda, para que não sejam considerados romances completos, e longos, publicados em suas páginas. Por outro lado, a fragmentação de uma porção de obras literárias⁵ — comum nesse tipo de livro —, apresenta ao alunado uma quantidade de obras e autores de valor imensurável, uma vez que em muitos casos não são observados outros momentos nos quais grande parte desses estudantes entrará em contato com tal diversidade⁶.

Partimos, no entanto, rumo a considerar a leitura literária realizada na completude da obra, assim como o contato do alunado de educação básica com obras não-canônicas. Para tratar de tal completude, é viável idealizarmos um amadurecimento do estudante e das propostas de procedimentos de leitura bem mais amplo e significativo, uma ampliação de horizontes de expectativas mais abrangente do que a idealizada com os procedimentos de leitura sugeridos por algumas das obras didáticas.

Para tanto, apresentam-se neste artigo corredores que se resolvem numa sequência didática, que tem por objetivo propor aos professores uma possibilidade de flexibilização no trabalho com o LDP em sala de aula considerando a leitura literária. Tais corredores são considerações gerais a respeito das obras de Rubem Fonseca, perspectivas sobre o gênero conto, a necessidade de considerar uma sequência de atividades organizada, guiando-nos a uma nova proposta didática — uma das portas desses corredores — que toma como base, inclusive, uma interpretação dos autores destes escritos da obra em discussão.

³ Sobrevalorização, na verdade, de exercícios de cópia, reprodução, de aspectos gramaticais.

⁴ Assim como essa nos remete a um manual de “bons modos”, conserva, ainda, sua configuração baseada na ironia.

⁵ Romances completos e longos, geralmente os canônicos, por exemplo; mas observam-se, inclusive, poesias, crônicas, também em fragmentos.

⁶ A fragmentação e a inserção de algumas obras literárias nos LDP garantem a apresentação de uma quantidade de autores e trechos de romances que, sem a exposição pela da ferramenta didática, muitos alunos não teriam contato.

Esquema da Sequência Didática (SD)

Cabe esclarecer, antes de tudo, como se pretende contornar a possível problemática entre a SD e a prática de letramento literário. Enquanto entende-se a prática de letramento como “sendo um dos usos sociais da escrita” e a literatura capaz de “[...] tornar o mundo compreensível [...]”, proporcionando um “[...] modo privilegiado de inserção no mundo da escrita [...]” (COSSON, 2017 apud COSSON, 2006, p.102), os momentos de “Produção inicial” e “Produção final”, assim como algumas indicações contidas nos “Módulos (I, II, III)” tornam reais as práticas de letramento na perspectiva de Rildo Cosson; ainda, tais procedimentos de leitura aqui inscritos contribuem para o ensino-aprendizagem, uma vez sendo “um processo educativo específico” que se distancia de uma “[...] mera prática de leitura de textos literários [...]” (COSSON, 2017, p.102).

A guisa de didatização de nossa proposta, utilizaremos de forma experimental o “Esquema da sequência didática” (DOLZ et al., 2004, p. 98). Tal “Esquema” é explicitado e analisado por diversos autores, portanto, para efeitos desta discussão, tais autores devem ser consultados para uma possível imersão no que tange à proposta⁷. Essa, seguindo a configuração dada pelos integrantes da *Escola de Genebra*, é composta da seguinte maneira: “Apresentação da Situação”; “Produção Inicial”; “Módulos (I, II e III)” e “Produção Final”.

A sequência didática tem como função sistematizar o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais/discursivos, a fim de assegurar ao professor e ao estudante a apropriação da linguagem de maneira progressiva. Como se pretende neste trabalho, o caráter progressivo se dá por meio do ensino-aprendizagem efetivado pela leitura literária e pelos procedimentos de leitura que a seguem, tanto na sala de aula — ambiente micro — quanto em ambientes externos à escola — espaços macros.

De acordo com Bunzen e Mendonça (2006), ao adotar o “Esquema da Sequência Didática” da Escola de Genebra, nos posicionamos contrariamente a uma língua vista enquanto código, em sua unicidade; que corrobora para que os procedimentos de leitura do texto abarquem questões de mera classificação e de caráter copista. Sabe-se, dada a literatura do tema, que a formação de um sujeito, seja para o convívio social, seja para área acadêmica e/ou para o mercado profissional, como se observa em Ferreti (2012), deve considerar a aquisição de conhecimentos os mais diversos, objetivando o saber-ser; bem como o desenvolvimento de um indivíduo solidário e reflexivo.

Toma-se como propósito da aplicação da SD, pois, possibilitar aos estudantes uma ampliação de horizontes que não vise somente a novas descobertas, mas que, ao realizarem-nas, as façam de maneira reflexiva, tomando, pois, a leitura como um objeto significativo para o convívio

⁷ Consultas podem ser feitas em: Rojo e Sales (2004), Rojo e Moura (2012).

social, como um elemento social que é. Em síntese, os novos letramentos são adquiridos para novas práticas Rojo (2012), de modo a alterar paradigmas específicos, com as dificuldades e capacidades dos alunos a guiar o docente.

Indicações sobre a estrutura da nossa proposta

A fim de elucidar os caminhos que se seguem, cabe trazermos à baila os motivos de estabelecermos tal estrutura destes escritos. De maneira a adotar tal trabalho como modelo — que não deve ser encarado de modo concreto —, pensou-se na topicalização deste artigo relacionada ao uso da sequência em sala de aula, contribuindo, assim, à prática docente.

Como a ser observado nos tópicos “Apresentação da Situação” e “Produção Inicial”, propusemos que a leitura do conto não seja realizada nem anteriormente nem durante esses momentos do esquema, a focar somente na exploração dos aspectos do gênero conto, na contextualização das obras de Fonseca, na discussão sobre temas comuns observados em sociedade e na maneira como a linguagem pode auxiliar no empoderamento⁸. Quanto à leitura da obra, tem-se como ideal seu tratamento apenas anteriormente à aplicação das atividades dos “Módulos (I, II, III)”, como em algum momento que reiteramos tal proposta. Dessa forma, é explicável que os fundamentos da leitura do conto fonsequiano apareçam introduzindo os “Módulos” e a “Produção Final” ao docente e estudantes.

Em resumo, a cada etapa precede uma introdução: “Fundamentos de base para a leitura do gênero conto”, “As atuais obras contemporâneas fonsequianas” introduzindo a “Apresentação da Situação” e a “Produção Inicial”; enquanto que os “Fundamentos para a leitura do conto ‘Passeio Noturno – Parte 1’” introduzem os “Módulos (I, II, e III)” e a “Produção Final”.

Quanto à aplicação do nosso “Esquema”, os momentos da “Apresentação da Situação” e da “Produção inicial” serão caracterizados pela flexibilização e por diálogos-colaborativos, perspectivando trocas experienciais; pelo seu caráter colaborativo e por introduzirem as propostas mais propriamente progressivas. Tais atividades progressivas observadas nos módulos se dão pelas três leituras do conto por inteiro; pela produção e recepção de diversos gêneros que auxiliam os alunos a reterem o conhecimento a respeito das diversas formas de se compor o gênero em discussão.

Introdução às etapas: “Apresentação da Situação” e “Produção Inicial”

As atuais obras contemporâneas de Rubem Fonseca

⁸ Para utilizar uma palavra que está em voga e que em outros contextos indica ações próximas a que aqui se adota.

Ao considerar o trabalho com a literatura em sala de aula, acredita-se ser fundamental que o docente, bem como os estudantes, entre em contato, ainda que de maneira não aprofundada, com outras obras literárias do autor em discussão. Incluir tal etapa de contextualização de obras do mesmo autor propicia, a nosso ver, respostas intertextuais; discussões/respostas externalizadas; bem como a possibilidade de leituras futuras de outros escritos do mesmo autor.

Tidas como contemporâneas, observamos o grau de atualidade que há entre o que apresenta Fonseca e os diversos contextos sociais, sobretudo, os dos estudantes dos dias de hoje. O conto “Feliz Ano Novo”, inserido no livro homônimo (1999), por exemplo, nos permite observar a violência social enrustida nos discursos das personagens. Entretanto, enganam-se aqueles que a enxergam tão-somente nas agressões físicas cometidas pela quadrilha fluminense e, automaticamente, sofridas pela parcela burguesa da sociedade.

Formas de violência poderiam ser observadas na fatura (de comidas, joias etc.) dos burgueses e propagadas pela televisão; no tratamento nominal que é dado aos integrantes da quadrilha por eles mesmos; pela maneira como expressam (tais sujeitos) seu rancor, seu ódio, verbalmente e fisicamente às mulheres e aos homens burgos, bem como pelo linguajar desferido, no decorrer da invasão criminoso e vilipendiadora, pelo bando de “Zequinha” quando na casa das “branquelas”.

Já no conto “Passeio Noturno – Parte 1”, inserido em livro *64 contos de Rubem Fonseca*, desde o relacionamento com o *eu*-interior, o apego à atividade profissional, passando pela composição familiar e chegando à violência banalizada, o autor suscita nos mais diferentes e experientes leitores uma aproximação humana, bem como um distanciamento pela ojeriza, visto o emprego de uma violência que, para determinados leitores, pode ser considerada banal.

Os deleites possíveis de uma literatura fonséquiana tornam-se mais necessários conforme nos aprimoramos — erroneamente — na convivência social de modo solitário e esquecemos de que essa toma, primordialmente, os contributos de relações as quais necessitam ser solidárias. Ou seja, esquece-se, fundamentalmente, de que é na e sobre a vida social que os discursos são construídos, como afirma Moita-Lopes (2009).

Desse modo, identifica-se nas leituras, por exemplo, em outras obras do autor, seja em: *O Cobrador* (2010); nos contos “Feliz Ano Novo” (1999) e “Passeio Noturno” (2004) — qualquer de suas partes — a colaboração de uma literatura que pode ser acessada facilmente pelos estudantes do ensino básico e que contribui ao desenvolvimento de uma participação social solidário-colaborativa, assim como significativa em distintos contextos.

Diferentemente de análises literárias que realizariam os devidos recortes a fim de apresentarem leituras aprofundadas sobre os diversos aspectos observados no conto fonsequiano, o que se pretende com esta discussão é apresentar aos docentes uma leitura possível de ser realizada no tempo e no espaço da sala de aula, seguida por procedimentos de leitura que possibilitem um maior aprofundamento na compreensão do que foi lido⁹.

A seguir, trataremos de modo mais didático do ensino-aprendizagem proposto em torno do gênero que direciona a proposta de leitura literária na escola.

Fundamentos para a leitura do gênero conto

A reflexão sobre o aprofundamento da sensibilidade humana nos faz relacionar o tempo que temos à disposição na escola pública à escolha do conto. Em outras palavras, entende-se que o conto é, como tantos outros gêneros literários, capaz de suscitar certa sensibilidade, instigar questionamentos, inculcar aos estudantes, além do fato de que a sua leitura — pela extensão — exige uma disposição de tempo menor do que o dispendido para um romance, por exemplo.

A fim de tornar claro o que consideramos por conto, baseamo-nos numa definição refletida por Cortázar (1993, p. 149): “[...] esse gênero de tão difícil definição, tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, e, em última análise tão secreto e voltado para si mesmo, caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário”. Considera-se, desse modo, a possibilidade de se discutir o conto em sala de aula diante de seus fatos narrados superficialmente, tidos como “simplistas”, mas que, quando aprofundados, torna a “miserável história que conta” ampliada e devastadora de impressões.

Acredita-se que, por meio da escolarização da leitura literária, pela abordagem de qualquer gênero literário, o estudante munici-se e compartilhe dos efeitos mais diversos produzidos que a literatura é capaz de suscitar. Tem-se que, ainda, no afloramento da sensibilidade incrustada no sujeito, ele aprimore não apenas suas atitudes leitoras, mas também suas atitudes como sujeito-colaborador ao comum¹⁰. Portanto, ao aspirar a um aprimoramento enquanto leitor-competente, entende-se a possibilidade de tornar-se um produtor de sentidos nos mais diversos tipos de textos, enquanto que a escola se transforma num centro de atualização/inserção da leitura literária¹¹.

⁹ Acredita-se ser o tempo escolar a explicação para uma sequência didática que, em certos momentos, apenas tangencia determinados assuntos e, em outros, indica um aprofundamento na discussão. Contudo, cabe ao docente determinar quais assuntos necessitam de uma discussão mais ou menos aprofundada.

¹⁰ Para um maior aprofundamento sobre a solidariedade, pesquisar os escritos de Nascimento (2016), Swanson (2007), que tratam da constituição do comum; da filosofia/ética Ubuntu.

¹¹ Trata-se, enfim, de transformar a escola em um espaço praticado (CERTEAU, 1995).

Já do professor, posicionando-se enquanto colaborador — professor-colaborador, termo cunhado por Kenski (2003 apud LAURILLARD, 1995) — do espaço democrático (GERALDI, 1999) e social que é a sala de aula, espera-se por um direcionamento de tal prática que leve o estudante a compreender processualmente

O excepcional [que] reside numa qualidade parecida à do ímã; um bom tema [que] atrai todo um sistema de relações conexas, [que] coagula no autor, e mais tarde no leitor, uma imensa quantidade de noções, entrevistas, sentimentos e até ideias que lhe flutuavam virtualmente na memória ou na sensibilidade. (CORTÁZAR, 1993, p.154 -acréscimos nossos)

Apresentação da situação

Salientamos, novamente, que antes e durante aos momentos de “Apresentação da Situação” e da “Produção Inicial” não se toma como fundamental a leitura do conto pelos estudantes. Distinto, no entanto, será o posicionamento adotado pelo professor. Anteriormente ao início da aplicação desta sequência, é fundamental para o sucesso das atividades uma leitura do conto de maneira aprofundada¹². Explica-se tal fato, uma vez que será nas atividades iniciais com as quais os estudantes entrarão em contato, ainda que de maneira superficial, com os aspectos do conto, suas temáticas e os objetivos dos procedimentos de leitura e, portanto, o conhecimento da obra o auxiliaria nas fases iniciais.

Propõe-se a divisão dessa etapa em três momentos:

- i) apresentar o modo como a linguagem pode ser disposta em diversos textos como forma de empoderamento. Assim, espera-se que o professor apresente/comente: documentários, realizados de maneira independente, que abarcam denúncias de fatos sociais, bem como canais *online* nos quais são veiculadas entrevistas com sujeitos desconhecidos da grande mídia;
- ii) levar produções escritas de quem utiliza a *internet* como espaço democrático-social e que visam à amplificação e divulgação de novas ideias e de denúncias etc.; incentivá-los a compreender a *internet* como uma comunidade virtual que possibilita discussões, não desconsiderando os espaços destinados aos comentários *online*;
- iii) discutir¹³ o aprofundamento da sensibilidade humana propiciada pelo conto.

Produção inicial

¹² Espera-se, ainda, que ao trabalhar com cada etapa, o docente tenha um comportamento que não aquele adotado perante o livro didático: de passividade e de desconhecimento do progresso possível.

¹³ Utilizar, para este momento, de consultas realizadas em referenciais teóricos, como: Silverman (1995), Bosi (2006), Cortázar (1993).

O encaminhamento que apresentamos neste momento é uma atividade na qual cada grupo de estudantes tratará de uma temática observada na sociedade contemporânea e, posteriormente, vista no conto por meio de textos escritos. A produção inicial consiste na elaboração — a considerar o conhecimento tácito dos estudantes, já que não foi abordada a obra — de um texto escrito no qual, diante do tema escolhido, os estudantes postularão reflexões e críticas a serem compartilhadas com a comunidade escolar e com as comunidades virtuais/*online*.

O compartilhamento das produções em redes sociais torna-se relevante para apresentarmos aos alunos que:

- i) as produções não devem servir como pretexto para serem inferidas notas escolares;
- ii) possibilita/valoriza a comunicação dos estudantes com ambientes exteriores à escola em situações reais de uso.

Como nos levam a entender os títulos das primeiras etapas desta sequência didática, esses dois momentos citados não devem ser encarados como atividades de aprofundamento na discussão dos temas e na apropriação das habilidades de multiletramentos, já que não são precedidos por leituras nem por discussões aprofundadas. Indica-se, como instrução para a elaboração das atividades da “Produção Inicial”, que o docente instigue os estudantes a realizarem pesquisas simples ou mesmo a utilizar de seus conhecimentos prévios para suas produções.

Introdução às etapas: Módulos (I, II, e III) e Produção Final

Resumo da obra

A história se inicia no momento em que o homem chega a sua casa após o serviço e é descrita a imagem de sua companheira jogando cartas — mais especificamente "Paciência" — com os olhos vidrados nelas; ela fala para ele beber, relaxar, pois anda trabalhando demais. Ambos possuem conta bancária conjunta, por isso a mulher não pede o dinheiro dele; já seus filhos, seja na hora do café ou do licor, estão sempre pedindo. Como o próprio homem nos conta, ele precisa relaxar: vai, pois, até a biblioteca, mas não o consegue; sua produtividade, como sempre, encontra-se afetada.

A manter sua rotina, o pai da família prefere sair e passear pela cidade com o seu carro que faz de 0 a 100 km/h em 9 segundos, velocidade digna de um esportivo. Antes, porém, convida a mulher para ir passear com ele, que, vidrada na novela (assim como em outros dias) deixa para que o homem responda a si — ficando, neste momento, implícita uma negativa. Durante o seu passeio,

observa que está difícil encontrar uma vítima, apesar de a cidade possuir “mais pessoas do que moscas” (p. 243). Após algumas andanças, encontra em um lugar, que nos é descrito como sendo suburbano, pouco iluminado, com casas típicas de periferia, a mulher que será sua vítima. O fato de considerar mulher uma vítima mais fácil, não o impede de cometer o ato.

A vítima é então atropelada. No que parece ser uma imagem de “ação-orgulho”, o sujeito canta pneus e sai em disparada, observando pelo retrovisor o corpo da mulher estirado no chão ensanguentado. Já em sua casa, após o crime cometido, a mulher — sua companheira — o questiona se já havia relaxado; a resposta novamente fica implícita, a nos parecer, agora, positiva. Em seguida, o homem fala para ela que necessita descansar, pois o dia que virá será cansativo.

Fundamentos para a leitura do conto do conto Passeio Noturno – Parte 1¹⁴

A narração se dá sob o ponto de vista de um executivo, executivo esse cansado do trabalho (termo recorrente e implícito na fala de sua mulher) e que possui, dentre as várias rotinas, o hábito de atropelar pessoas. Contudo, fornece ao leitor margem para um tratamento que não se reduz ao retrato das rotinas das personagens. Buscaremos, portanto, retratá-la como denunciadora de hábitos/vícios, com ares indefectíveis de uma sociedade perturbada; bem como, indo mais além, tratar da denúncia de um sistema (social) causador de tais perturbações sociais.

Linguagem

A começar pela leitura do trecho em que o homem se prepara para sair com seu carro, observa-se uma relação da forma, elaboração do trecho da obra, com o cansaço apresentado pelo sujeito:

Os carros dos meninos bloqueavam a porta da garagem, impedindo que eu tirasse o meu carro. Tirei o carro dos dois, botei na rua, tirei o meu e botei na rua, coloquei os dois carros novamente na garagem, fechei a porta, essas manobras todas me deixaram levemente irritado [...]. (FONSECA, 2004, p.243)

Tal trecho é constituído de modo que a descrição do deslocamento dos carros por vocábulos semanticamente relacionados enfatizam a repetição, o caráter maçante, técnica que até aquela altura do texto não é aplicada. O cansaço apresentado pela personagem é construído pelo autor de maneira que significa o mesmo sentido nos leitores.

¹⁴ Tais fundamentos servem ao docente por duas vias: prepará-lo para a aplicação das atividades da nova proposta; assim como propor temas possíveis de serem aprofundados, desconsiderados.

Pela construção textual, ainda verificamos como Rubem Fonseca nos apresenta o deleite, o apego, a objetos triviais por parte tanto da mulher quanto do homem. Quanto à mulher, num primeiro momento é descrito como ela se encontra vidrada no jogo de cartas ao mesmo tempo em que conversa com o marido “sem tirar os olhos das cartas” (p. 242). Ainda é revelado o copo de uísque à cabeceira da cama, próximo dela, o qual é retirado e a acompanha até a biblioteca — onde está o homem. Num outro momento, na janta, observamos novamente a descrição da cena da mulher com a bebida; agora, no entanto, com o deleite sendo-nos apresentado por meio do estalar da língua, “com prazer” (p. 242).

O apego dela, como o marido narra reproduzindo a fala dela: “eu é que cada vez me apego menos aos bens materiais” (p. 242), não pode ser relacionado especificamente a bens materiais; contudo, percebe-se essa atitude ligada a outros objetos e em outras ações. Poderíamos exemplificar tal postura diante dos vários convites realizados pelo homem a ela para um passeio noturno, aos quais as respostas foram sempre uma negativa, já que ela se encontrava sempre em frente à novela.

Em suma, as descrições dos “olhos vidrados”, do “copo à cabeceira da cama” (p. 242), a repetição de termos como “trabalha demais”, “relaxar” (p.242), nos leva a crer, possivelmente, que o mesmo apego (lê-se: vício) ao jogo de cartas, às bebidas, a mulher possui com relação à novela.

Pela linguagem, ainda nos é possível identificar como o autor apresenta os parâmetros de cada personagem sempre com o foco voltado ao sujeito-homem. Uma narração onde as descrições dos diálogos, sentimentos e atitudes são monopolizadas por um sujeito apenas, corroborando para o aprofundamento de uma leitura que se faz apenas pela visão que o homem tem da sociedade. Essa monopolização da voz faz com que o leitor desatento desconsidere os aspectos psicológicos das outras personagens, coadunando, portanto, em muitos casos, com as opiniões do sujeito da voz.

Prosseguindo com a leitura, no desfecho do conto, temos a cena do possível homicídio da mulher-suburbana. Os supostos homicídios cometidos pelo homem não são explicitados em nenhum momento nem nos apresentados como rotineiros; entretanto, por meio dos diálogos e do que seriam representações subjetivas do próprio homem, é possível inferir que haja uma rotina de atropelamentos.

Os estereótipos: a mulher x o homem

A mulher

A insistência da mulher por uma quebra na rotina do marido corrobora para uma visão dela enquanto um sujeito-culpado. Culpado no sentido de que, ao mesmo tempo em que esse se entrega a um suposto capitalismo, com sua maneira inóspita de “levar a vida”, ela contribui por meio de comentários para que o homem realize ações indevidas — rotinas incessantes — a fim de que resolva sua inquietação em atropelamentos e no trabalho profissional, por exemplo.

Minha mulher, jogando paciência na cama, um copo de uísque na mesa da cabeceira, disse, sem tirar os olhos das cartas, você está com um ar cansado. [...]. Você não vai largar essa mala? Perguntou minha mulher, tira essa roupa, bebe um uisquinho, você precisa aprender a relaxar. [...]. Você não para de trabalhar [...]. Deu a sua voltinha, agora está mais calmo? [...]. (FONSECA, 2004, p.242-243)

Observando os trechos da obra que nos apresentam a insistência da mulher pelo descanso do homem, cabe questionarmos aos leitores-estudantes, ainda no momento da leitura interpretativa: Seria a mulher tão desocupada que estava “cansada de ver” o companheiro trabalhando tanto? Seria mesmo o homem tão preocupado com a sua situação financeira que não encontra outra maneira de viver senão trabalhar insistentemente? Qual é a relação que podemos estabelecer entre a sociedade patriarcal e o posicionamento do homem?

Principalmente quando nos remetemos à mulher, cabe relatar que o posicionamento dela diante das turbulências psicológicas pelas quais passa o seu companheiro é de total desprezo ou, o que é mais perigoso numa relação desse tipo, de até mesmo um desconhecimento da situação dele. Tal desprezo, a não-consideração dos possíveis problemas pelos quais passa o homem, são observados por uma linguagem que transmite a serenidade de uma mulher. Serenidade essa que se contrapõe ao comportamento intenso do homem.

O homem

Postas as possíveis características representadas pela mulher, cabe também descrevermos o comportamento do homem. “[...] você precisa aprender a relaxar” (p. 242), diz a mulher ao homem. Por tal colocação e pelas demais, pode-se entender que o empenho dele na rotina profissional é exacerbado, uma vez que, a considerar a fala da mulher, é ínfimo o seu tempo reservado ao descanso. Já pela descrição que faz de si, observamos um sujeito que tem o gosto por “ficar isolado” (p. 242), que se volta à rotina do trabalho profissional e que busca relaxar por meio de outras práticas: ficar no seu espaço da casa predileto ou praticar seus atropelamentos.

Destaca-se no comportamento do sujeito a tentativa de “livrar-se” de certas consternações causadas pelo convívio matrimonial, em família; quanto às suas outras atitudes — os

atropelamentos, por exemplo — podem ser considerados possíveis reflexos daquela primeira tentativa — o isolar-se no trabalho, atitude essa que nos remete a um possível vício — de busca pela tranquilidade. Em outras palavras, nos parece que o estresse causado pelo vício no trabalho desencadeia uma rotina de atropelamentos¹⁵.

Ao compararmos as atitudes das duas principais personagens, temos traços psicológicos contrastantes e claros aos que leem a obra. Ao conferir o comportamento da mulher e comparar brevemente a serenidade dela com a intensidade do homem, não destacamos os porquês de tal intensidade. Primeiramente, cabe deixar claro que tal intensidade à qual nos referimos condiz com os aspectos psicológicos, bem como à rotina de atividades.

Quanto a essa, ao não encontrar na biblioteca — que serviria para seu descanso — busca, então, numa de suas saídas de carro, uma maneira de encontrar-se com a tranquilidade: atropelando pessoas.

Tais práticas constantes, em nossa visão, influem para que haja um sobrecarregamento psicológico, uma cansativa atividade mental que corrobora para o desferimento de discursos de ódio frente à quantidade de pessoas na cidade; os atropelamentos; a fuga de um convívio familiar; uma dedicação extrema ao serviço; a não consideração por possíveis problemas pelos quais passam todos os outros sujeitos de sua família, refletidos numa postura egocêntrica.

Formas distintas de violência

“Nesta cidade que tem mais gente do que moscas.” (p. 243). Acredita-se, pela fixação das personagens do conto, bem como da sociedade, que o fato de relacionar pela maneira mais esdrúxula possível sujeitos com moscas, pode implicar numa imersão em tal discurso a fim de encontrar uma crítica discriminatória implícita aos movimentos migratórios para a região sudeste do Brasil que ocorreram, principalmente, entre os anos de 1950 e 1980. Cabe lembrar que, para esse momento, o professor não deve tão-somente focar na contextualização, mas levar o estudante a observar como é construída essa suposta crítica e quais os reflexos, os efeitos, produzidos na obra.

Faz-se necessário, portanto, ressaltar o modo como é amplificado negativamente esse movimento migratório por meio da comparação estabelecida entre humanos e moscas. Moscas que, assim como muitos sujeitos, percorrem caminhos os mais horrendos em busca de alimentos em todo e qualquer lugar, principalmente os inóspitos; moscas que habitam os lugares mais ermos e inumanos.

¹⁵ O que nos levaria a considerar ainda, a ideia de que os atropelamentos dão sentido à vida do narrador.

São paralelos possíveis se relacionados com as situações dos que participaram das grandes migrações propiciadas pela industrialização do Brasil e que a história nos conta, uma vez que esses se alimentaram e ainda se alimentam com as sobras de comidas encontradas; residiam e, em muitos casos, ainda residem em cortiços e favelas com o mínimo de saneamento básico, compartilham seus aposentos e quintais com moscas.

A discussão, portanto, para esse momento, poderia girar em torno da banalização da violência. Se por esse caminho optar, a leitura interpretativa seria pautada em argumentos de crimes de ódio cometidos contra uma população mais pobre que migrou do campo para a cidade e, por encontrar-se incomodado com a superpopulação, a personagem do homem buscou numa solução radical a diminuição da população. O desferimento da violência ainda pode ser tido como resultado de alguma doença psicológica, a qual demandaria uma pesquisa direcionada e aprofundada dentro e fora da sala de aula.

Vale o professor salientar aos estudantes que a novela que é reproduzida na televisão, assim como no conto “Feliz Ano Novo” — aqui a possibilidade de ser estabelecida uma ligação com outra obra do mesmo autor — é capaz de transformar os hábitos sociais das mais distintas maneiras, devido à apropriação da linguagem dos que produzem os programas televisivos. Ou seja, cabe neste momento exigir dos estudantes uma possível interpretação sobre a exclusão social corroborada pela televisão em tempos anteriores e nos atuais, objetivando uma mudança na perspectiva inocente dos estudantes quanto à televisão.

Módulos

A divisão dos três módulos que se seguem foi pensada de maneira relacionada aos fundamentos para a leitura do conto de Fonseca. Pensa-se, contudo, que tais módulos não encerram a discussão em torno dessa leitura literária, uma vez que todas as atividades aqui propostas servem como *links* para outras leituras. Um dos propósitos desta SD é primar pela continuidade progressiva e o engajamento social que a leitura literária pode vir a desencadear.

Espera-se, anteriormente à introdução das atividades dos módulos, que três leituras completas da obra sejam realizadas, cada qual realizada de maneira distinta: primeiramente, teríamos uma leitura individual, silenciosa; a seguir, uma leitura oral — intercalada, com cada estudante lendo um trecho da obra. A última leitura seria de cunho interpretativo-colaborativo, sobre a qual estudantes e professor discutiriam os trechos importantes da interpretação realizada em “Fundamentos para a Leitura do Conto ‘Passeio Noturno – Parte 1’”.

Como sequência, são propostos três módulos para o aprofundamento na obra. Buscou-se nomear cada um dos módulos acreditando ser interessante a proposta apresentada pelos livros didáticos, nos quais cada tópico dos procedimentos de leitura leva um título. Tais nomes foram escolhidos de maneira a indicar ao professor e estudantes o direcionamento que cada módulo propõe. Em outras palavras, ao observar o título, já se espera saber de qual contexto tais propostas tratarão.

O primeiro módulo, “Olhando Para o Conto”, contém indicações que permearão um olhar voltado ao texto: aos ditos e aos não-ditos das personagens. Tais instruções abrangem a maneira como é construído o conto, focando em sua linguagem, bem como nos efeitos causados por essa. Em síntese, será tratada da análise linguística sob uma proposta reflexiva quanto ao seu uso. No módulo dois, intitulado “O conto e nossas vidas”, propõe-se que sejam relacionados os contextos extratexto que venham a somar com os processos de compreensão acerca do que foi lido.

O terceiro módulo, “Práticas Sociais”, deve ganhar uma atenção especial, já que será nesse que os estudantes entrarão em contato com o texto em funcionamento, bem como com pesquisas que primam uma aproximação de contextos que anteriormente às atividades não eram refletidos nem tampouco criticados. Ao denominá-lo como tal, pretende-se priorizar o aprimoramento da humanização do aluno por meio de contatos com fatos distintos aos que está acostumado a lidar; principalmente colocá-lo em contato com pessoas que outras experiências significativas vivenciaram.

Módulo I: Olhando para o conto

- Relatar os vícios das personagens e a maneira como o autor os descreve;
- Apontar o modo como são identificadas as personagens;
- Descrever como o conto nos leva a supor que o homem está sempre atropelando pessoas;
- Explicar o(s) possível(is) motivo(s) da supressão do desfecho da mulher atropelada.

Módulo II: O conto e nossas vidas

- Traçar paralelos entre a fluidez ágil do conto com as rotinas do sujeito contemporâneo;
- Discutir o preconceito dos habitantes nativos para com os (i)migrantes¹⁶;

¹⁶ Para esse momento, sugere-se a contextualização. Ou seja, discutir dois movimentos de diásporas: o caso dos haitianos para o Brasil, mais saliente no ano de 2011; bem como dos sujeitos que utilizam como rota de fuga o mar Mediterrâneo para chegarem à Europa.

- Debater o discurso recorrente na esfera social sobre a mulher frágil;
- Contestar a violência proporcionada pela televisão;
- Analisar a visão patriarcal da sociedade nos dias atuais;
- Debater como a formação do sujeito contemporâneo se dá pelos temas apresentados ao longo das leituras realizadas.

Módulo III: Práticas sociais

- Pesquisar os vícios mais comuns da sociedade contemporânea; apresentar uma possível solução para cada um deles e publicar o resultado em forma de vídeo em uma rede social.
- Analisar as reportagens de programas policiais e sintetizar as observações sobre os crimes cometidos contra as mulheres.
- Produzir um vídeo-documentário sobre as vítimas de acidentes de trânsito utilizando o computador e o celular.
- Produzir um vídeo-entrevista com algum (i)migrante, tendo o foco voltado para as novas relações dele na cidade em que desembarcou.

Produção final

Para este momento, espera-se que o professor instrua aos estudantes que essa nova produção se trata de dar uma nova roupagem, outra visão, relacionada ao que foi produzido na etapa da “Produção Inicial”. Para essa nova realização, devem ser indicadas novas possibilidades, informações e conhecimentos que foram adquiridas ao longo das etapas anteriores. Considera-se, ainda, que tal atividade indique ao professor prévios resultados do aprimoramento pelo qual passou o alunado.

Espera-se que o docente acompanhe como a escrita, o tratamento dado à discussão inicial, foram alterados, percebendo a capacidade do estudante de apropriar-se da linguagem com a proposição da sequência. Ou seja, perceba como as leituras, as discussões em torno da obra, acarretaram num desenvolvimento observado entre a produção inicial e a final. Ao mesmo tempo, deve implicar na avaliação que faz da atividade, compreendê-la enquanto processo considerando os caminhos pelos quais os estudantes prosseguiram.

Supondo que o docente possua seus métodos de reflexão acerca do seu trabalho e de suas propostas didático-pedagógicas, indicaríamos apenas algumas reflexões sobre: a possível influência dessa leitura na inclusão de outras propostas de leituras literárias; os horizontes alcançados,

enquanto agente colaborador-significativo nas práticas de ensino-aprendizagem; bem como sobre a composição do estudante, o modo como a proposta foi significativa ao comum.

Considerações finais

Discutiu-se neste artigo a flexibilização dos planejamentos de aula, bem como do livro didático de Língua Portuguesa, enquanto um possível encaminhamento para a inclusão da leitura literária na educação básica. Uma inclusão que visa não tão-somente a interpretações como produtos para testes admissíveis; mas, sobretudo, descortinadora de efeitos vilipendiados pelo tratamento soturno dado à literatura no ensino-aprendizagem contemporâneo.

Buscou-se apresentar acima uma sequência didática relacionada ao conto “Passeio Noturno - Parte 1” de Rubem Fonseca de caráter progressivo: que propicia produções textuais do tipo opinião; a participação em fóruns de discussões cujos temas tratam do estresse causado pela violência social, pela intensa dedicação às atividades remuneradas, os vícios; a produção — multiletramento — e o contato com outros sujeitos por meio dos minidocumentários e entrevistas utilizando-se de tecnologias as mais variadas.

A proposta foi privilegiar o envolvimento dos estudantes com os variados gêneros textuais/discursivos que se encontram ou não no cotidiano de estudantes e professores. Assim, com atividades que não se restringem somente à leitura, à produção escrita, enquanto produtos, acredita-se na possibilidade não apenas da leitura literária cair no gosto dos estudantes, uma vez que eles possam entendê-la ligada aos seus aspectos sociais, mas, inclusive, como modo de incentivá-los a enxergá-la enquanto fonte de conhecimento em e para diversos contextos.

Referências

- ABREU, Caio Fernando. *Pequenas Epifanias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 4.ed. 2014.
- AGUIAR, Vera. T.; BORDINI, Maria da G. Propostas metodológicas para o ensino de língua e literatura. [S. l.]. *Letras de Hoje*. v. 18, n. 3: p. 17 – 43, 1993.
- BOSI, Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix. 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 25.
- BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial. 2006.
- CANCLINI, Nestor García. Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. Seminário Fronteiras Culturales; Identidad y Comunicación en America Latina. Universidad de Stirling, out. 1996.
- CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades. 1995, p, 179.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995. Coleção Travessia do século.
- CORTÁZAR, Julio. *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1993, p. 149-154.

- DOLZ-MESTRE, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de: Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FERRETI, Celso. J. et. al. (Org). *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FONSECA, Rubem. *Feliz Ano Novo*. 2.ed. São Paulo: Cia das Letras. 1999.
- _____. Intestino grosso; Feliz ano novo. In: *Feliz Ano Novo*. 2.ed. São Paulo: Cia das Letras. 1999.
- _____. Passeio Noturno, Parte I. In: *64 contos de Rubem Fonseca*. SP: CIA das Letras, 2004.
- _____. *O Cobrador*. Agir Digital. 2010.
- GERALDI, João Wanderley et al. (orgs.). *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999.
- KENSKI, Vani. M. *Tecnologia e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus 2003.
- MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. Niterói, n. 27, p. 33-50, 2. sem. 2009.
- NASCIMENTO, Alexandre, do. Ubuntu como fundamento. Revista Ujima, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-4, jun. 2016.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ-MESTRE, Joaquim, ROJO, Roxane H. R. (Transl.), SALES C., Gláís (Transl.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas SP: Mercado de Letras, 2004, p. 278.
- Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 49-52.
- SILVERMAN, Malcolm. *Protesto e o novo romance brasileiro*. Porto Alegre / São Carlos: Editora da Universidade/UFRGS / Editora Universidade de São Carlos, 1995.
- SOUZA, Renata J. de; COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 06/01/2017.
- SWANSON, Dalene. M. Ubuntu: an African contribution to (re)search for/with a 'humble togetherness'. Journal of Contemporary Issues in education, Alberta: v. 2, n. 2, p. 53-67, 2007.

Chegou em: 09-01-2017

Aceito em: 19-03-2017